

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação
Curso de Especialização *Latu Sensu* Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da
Escolarização

**POLÍTICAS PÚBLICAS AVALIATIVAS E PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE:
ALGUMAS INQUIETAÇÕES**

Daiana Braga Pereira¹

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar os efeitos de duas políticas públicas – uma de avaliação da Educação Básica -*Provinha Brasil* e outra um programa de formação docente - *Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) em turmas de alfabetização de uma escola da rede municipal de São Leopoldo/RS. Para a concretização deste estudo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis professoras alfabetizadoras dessa escola. As informações obtidas foram analisadas a partir de três categorias de análise: o *discurso das avaliações diagnósticas/avaliações externas*: a concepção teórica e prática das professoras em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos e como observam o efeito das avaliações externas em suas práticas; o *discurso do Programa de formação docente PNAIC*: efeitos desse em suas práticas docentes e o *discurso sobre a não reprovação*: como observam essa política de inclusão na escola. Os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo baseiam-se em Picolli e Canmini (2012), Morais, Albuquerque (2007), Cafiero, Rocha (2008), Pereira (2006). O estudo evidenciou que os professores têm sido pouco informados sobre as políticas públicas que chegam à escola, considerando as práticas avaliativas em larga escala e os programas de formação docente, que há algumas mudanças em suas práticas docentes, a partir dessas diferentes políticas públicas, priorizando uma avaliação diagnóstica; não sendo as mesmas, favoráveis a não reprovação.

PALAVRAS-CHAVES: Avaliação Diagnóstica – Política Pública – Formação Docente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os últimos trinta anos na educação brasileira foram marcados por um aumento significativo de matrículas no Ensino Fundamental da Educação Básica. O aumento das matrículas nos reporta à necessidade de encontrarmos alternativas que garantam a permanência e o sucesso dessas crianças no sistema escolar, tornando-se uma das questões mais representativas dos debates educacionais.

Observa-se que as escolas públicas brasileiras passaram a receber um número maior de alunos. Consequentemente, se esperou que estas instituições oferecessem uma educação de qualidade, ou seja, que fossem oferecidas ao aluno matriculado condições físicas, materiais e

¹ Artigo elaborado como requisito parcial para conclusão do curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos anos iniciais da escolarização, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a. Darlize Teixeira de Mello.

pedagógicas para o seu pleno desenvolvimento. Porém, o que aconteceu foi o agravamento de situações que não contribuem em nada para a permanência desses alunos na escola. Por isso, a necessidade de pensar as políticas públicas que visem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

A questão da permanência/qualidade/acesso ao ensino público brasileiro vem sendo alvo de críticas de vários autores, especialmente, a partir da década de 80². Entre os vários problemas que fazem parte da educação brasileira, chamam a atenção os estudos e pesquisas que mostram os efeitos da reprovação para o aluno, uma vez que, a repetência traz sérios prejuízos à aprendizagem do educando e tem um alto custo para os governos.

Buscando recursos para resolver a questão da permanência e do sucesso escolar dos alunos matriculados uma série de políticas públicas — tanto socioeconômicas como educacionais — foram pensadas e implantadas no país. Em 2000 foi aprovado o *Plano Nacional de Educação – PNE*³ - com validade de 10 anos, tendo como finalidade oferecer uma educação de qualidade para todos em todos os níveis de ensino, ou seja, garantir recursos que levem à permanência e ao sucesso escolar a partir da democratização do ensino público.

Em 2007 foi aprovado o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) que teve como principal objetivo melhorar a educação no país, desde a educação infantil ao ensino médio, no prazo de 15 anos, contemplando medidas de combate aos problemas sociais como ações para melhorar o ensino e aprendizagem dos educandos. Assim, algumas ações foram pensadas e implantadas nas escolas brasileiras, tais como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴, Avaliações Externas⁵; Brasil Alfabetizado⁶, piso básico do magistério, Universidade

² Para este estudo serão consideradas as investigações sobre a temática que abrangem as décadas de 1990 – 2013, porém não podemos desconsiderar as investigações existentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar (Souza, 1995) que compreendem o período de 1930 a 1980.

³ A partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9394/96, iniciou-se uma caminhada com a finalidade de melhorar a educação brasileira. Este compromisso foi assumido no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública sendo consolidado no I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED. Também destaca que um dos principais motivos para a elaboração do PNE está fundamentado nos eixos norteadores do Plano Decenal de Educação para Todos, recomendado pela UNESCO (Disponível em <<http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=91>> acesso em 10.08.2013).

⁴ O IDEB foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo do IDEB é informar a situação da educação brasileira a partir dos dados das escolas (aprovação e evasão), identificando a necessidade de investimento. (Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/>> acesso em 10.08.2013)

⁵ Por Avaliações Externas entende-se: (a) o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) criado em 1990, censitário, a cada dois anos, realizado com alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; (b) a Prova Brasil, criada em 2005, realizada com os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, sendo que a partir de 2007 a Prova Brasil e o SAEB são realizados em conjunto por apresentarem a mesma metodologia; (c) a Provinha Brasil, criada em 2008, avaliação realizada anualmente com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; (d) a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), criada em 2013, avaliação realizada anualmente com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; (e) o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), criado em 1998 para avaliar anualmente o desempenho dos alunos do Ensino Médio, e está vinculado ao Programa Universidades para Todos; e (f) o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), criado em 2004, com o objetivo de avaliar os alunos dos cursos de graduação (BRASIL, 2007).

Aberta do Brasil ⁷, entre outros.

Como medidas para promover a melhoria na educação, podemos também citar a ampliação do ensino fundamental para nove anos e, a partir dos seis anos de idade, a obrigatoriedade de a criança estar matriculada e frequentando a escola.

A mudança na estrutura do ensino fundamental de oito para nove anos veio acompanhada de reformulações que alteram principalmente os três primeiros anos do EF. A Resolução n. 07/2010 do CNE/CEB norteia as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) e enfatiza no Art. 30, inciso III:

[...] a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro;

E no parágrafo 1º:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Tendo em vista essas mudanças na organização da Educação Básica, a Rede Municipal de Ensino do município de São Leopoldo (RS) passou a organizar-se da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito a partir dos 6 anos de idade, com duração de 9 anos e organizado em duas fases: anos iniciais (compreende o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) e anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano) (SÃO LEOPOLDO, 2011). De acordo com a Resolução n. 07/2010 do CNE/CEB (Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos), na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos (1º, 2º e 3º anos) passam a ser denominados de bloco pedagógico.

A partir desta reestruturação da organização escolar, especialmente do ensino fundamental, entende-se que as crianças em processo de alfabetização, pertencentes ao bloco pedagógico, não devem ser reprovadas e para que isto aconteça é necessário repensar as estratégias pedagógicas de avaliação no início da escolarização.

A ideia de não reprovação escolar está associada ao princípio da progressão continuada,

⁶ O Programa Brasil Alfabetizado tem foco na região Nordeste e visa atender os municípios com alto índice de analfabetismo (BRASIL, 2007)

⁷ A Universidade Aberta do Brasil busca formação à distância para os professores, oferecendo capacitação para aqueles que ainda não têm graduação e propiciando a formação continuada (BRASIL, 2007).

que difere da promoção automática (que somente exclui a reprovação), ao propor a possibilidade de o aluno retomar os conteúdos que apresentou dificuldades, não impedindo a sua promoção ao próximo ano escolar. Essas dificuldades devem ser detectadas pelo professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o que sugere modificações na prática pedagógica e principalmente mudanças no papel da avaliação escolar.

Neste sentido, rever o papel da avaliação na organização escolar passou a ser primordial, pois uma das funções da avaliação é fornecer subsídios para que se possa pensar e desenvolver ações educativas, permitindo a qualificação da instituição escolar referente aos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, podemos pontuar a *Provinha Brasil* e o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) e atualmente a *Avaliação Nacional da Alfabetização* (ANA) como políticas públicas que têm tencionado as práticas docentes quanto aos modos de ensinar e avaliar nos anos de alfabetização.

A *Provinha Brasil* é um instrumento pedagógico que irá fornecer informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores, tendo como objetivo: “1. avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; 2. diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.” (BRASIL, 2013). E, assim, estabelecer ações que norteiem a prática pedagógica dos professores e das redes de ensino, buscando investimentos que garantam uma melhor aprendizagem e corrigindo possíveis distorções. A *Provinha Brasil* é composta por 20 questões e aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental em dois momentos: no primeiro semestre (até maio) e no final do segundo semestre (até novembro), aproximadamente.

O PNAIC, por sua vez, objetiva alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade, oferecendo formação para os professores e uma bolsa mensal. O programa está fundamentado em quatro eixos de atuação, que são:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p.05)

Logo, entendo que o PNAIC apontará para uma série de medidas que poderão influenciar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e como estes avaliam os seus alunos, uma vez que, houve a ANA, avaliação dos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Já a ANA tem por intuito “aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do

ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas” (BRASIL 2013, p.7). Será realizada anualmente e terá como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p.7)

Diferentemente da *Provinha Brasil*, como visto, que realiza uma avaliação apenas do desempenho escolar de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, a ANA, constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, pretende

[...] fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras [...]. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem (BRASIL, 2013, p.7).

Podemos assim considerar que a não reprovação escolar nos três primeiros anos do ensino fundamental, a implantação do PNAIC e a aplicação de avaliações externas como a *Provinha Brasil* e a ANA evidenciam a necessidade de reflexão em torno do processo avaliativo, revendo as práticas de avaliação que ocorrem em sala de aula e como estas mudanças vão repercutir no processo de alfabetização das crianças.

A partir deste contexto, busco com este estudo investigar os efeitos dessas políticas públicas em turmas de alfabetização (bloco pedagógico - 1º, 2º e 3º anos) de uma escola da rede municipal de São Leopoldo, enfatizando as práticas docentes avaliativas.

REPENSANDO O PAPEL DA AVALIAÇÃO NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

A discussão em torno da avaliação da aprendizagem escolar é um assunto polêmico e complexo, assim como as questões que envolvem as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores e as políticas de avaliação externa implantadas pelo governo. Sabe-se que o processo avaliativo não deve ser concebido de forma isolada, como a etapa final, deve fazer parte de um processo contínuo, diagnóstico, participativo e investigador, sendo que deve proporcionar informações que levem a reorganização do processo de ensino para o professor e o aluno.

Atualmente, na área da alfabetização prioriza-se também uma avaliação processual e diagnóstica. Logo, busco com este trabalho repensar o processo de avaliação ao longo desses três anos escolares. Para isso, em um primeiro momento, trago um breve histórico sobre as práticas avaliativas nos anos iniciais presentes nas escolas brasileiras. Ainda na perspectiva de mudança

no campo da alfabetização, discuto sobre a repercussão das avaliações externas para o cotidiano escolar (*Provinha Brasil* e o programa de formação *PNAIC*) e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores. Em seguida, apresento o percurso metodológico para a realização desta investigação e a análise da entrevista realizada com professores dos anos iniciais de uma Escola Municipal de São Leopoldo, questionando como estão concebendo estas políticas no seu fazer pedagógico.

1 Breve histórico sobre as práticas avaliativas nos anos iniciais

No campo da alfabetização, as práticas avaliativas até meados da década de 1980 estavam pautadas em métodos tradicionais (sintéticos e analíticos) que enfatizavam a medição/mensuração das aprendizagens dos alunos, visando à classificação destes como aptos ou não aptos para progredir no ensino. O objetivo era a apropriação do “código alfabético”, ou seja, o ensino da leitura e da escrita.

O período também foi caracterizado por altos índices de repetência e evasão nos anos iniciais da escolarização – fracasso escolar. As práticas de alfabetização priorizavam o ensino de um código onde a memorização e a repetição eram a garantia da aprendizagem. E para que isto ocorresse o aluno devia apresentar um estado de “prontidão”, ou seja, o aluno era considerado apto para iniciar o processo de alfabetização quando apresentava um conjunto de habilidades psiconeurológicas, coordenação motora (fina e grossa), discriminação auditiva e visual, etc.

Neste cenário também encontramos os *Testes ABC*, um dos principais instrumentos para verificar a aprendizagem das crianças. Os *Testes ABC* foram criados por Lourenço Filho na década de 30, fundamentados em conhecimentos da área de psicologia e com o principal objetivo de medir a prontidão (maturação) da criança para seu ingresso na escola, diminuindo, assim, os altos índices de repetência das crianças nos primeiros anos de escolarização. A partir dos resultados dessa avaliação, as classes escolares eram organizadas com os considerados fracos, médios e fortes (MELLO, 2007).

Ao final da década de 80 passou-se a criticar fortemente as práticas tradicionais de alfabetização, alegando que o método utilizado era o fator principal pelo alto índice de repetência e evasão nos anos iniciais, principalmente de crianças de classes populares. A ampla divulgação dos trabalhos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a partir dos estudos da *Psicogênese da Língua Escrita*, trouxe para o campo da alfabetização uma prática pautada nas teorias construtivistas e interacionistas da aprendizagem. Neste contexto, tanto os objetivos da avaliação quanto a proposta de alfabetização passaram a considerar tudo que envolve o processo de aprendizagem, não estando mais vinculados somente à medição do conhecimento.

Albuquerque e Moraes (2006, p. 134) afirmam que o estudo das autoras mostrou que a escrita alfabética não era um “código”, e que a língua escrita devia ser vista como um sistema de notação onde a apropriação desse sistema ocorreria a partir da compreensão de como ele funciona, das relações estabelecidas entre a letra e o som. O aluno em processo de alfabetização passaria por diferentes fases (níveis de alfabetização), criaria hipóteses, ou seja, construiriam a sua aprendizagem mediada pelo professor.

Nesta perspectiva, as práticas avaliativas têm como objetivo registrar os progressos que o aluno apresenta em sua aprendizagem, como sugerem Albuquerque e Moraes (2006, p. 135), “[...] avaliam-se as conquistas que os alunos vão apresentando ao longo do ano escolar, e não apenas as condutas finais e acabadas”. O erro passa a ser visto como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação passou a ocorrer a partir dos registros de observação, da elaboração de um diagnóstico sobre a turma e a definição de critérios sobre o que espera que os alunos alcancem em determinado período. Segundo Albuquerque e Moraes (2006, p. 136) “as práticas avaliativas têm como finalidade identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, planejando os momentos de intervenção e visando o progresso do aluno”.

Entretanto, essas práticas avaliativas, amplamente divulgadas, ainda não são únicas no contexto escolar. Ainda encontramos nas escolas brasileiras uma concepção de avaliação voltada para a seleção, classificação e quantificação. Isto evidencia a necessidade de repensar o papel da avaliação como um instrumento favorável à aprendizagem do aluno e à ação docente, e não como um instrumento de poder e verificação.

A partir da década de 90 a educação brasileira passou por uma série de ações educacionais com o objetivo de qualificar e regulamentar o ensino público. Entre essas ações, destacam-se as avaliações externas, que buscam levantar informações sobre as condições do ensino público brasileiro, apontando possíveis intervenções que contribuam para a melhoria da educação. Cafiero e Rocha (2008, p.75) afirmam que

[...] Avaliações dessa natureza permitem a construção de um diagnóstico do sistema de ensino, revelando os saberes construídos pelos alunos em diversos momentos de seu percurso escolar. Esse tipo de avaliação é um instrumento que tem como finalidade gerar ações voltadas para a correção de distorções no ensino, o que implica ações de apoio técnico e financeiro à escola [...]

A criação do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) e a da Prova Brasil consolidou a aplicação de um modelo de avaliação externa. Os resultados dessas avaliações apontaram baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras, especialmente no se refere ao desempenho da leitura dos alunos brasileiros. Supõe-se que o problema do baixo

desempenho na leitura esteja relacionado com o início da escolarização, isto é, atribui-se esse resultado a uma alfabetização inadequada. Para confirmar essa hipótese e pensar em estratégias de intervenção, surgiu a necessidade de avaliar as crianças que estão em processo de alfabetização (CAFIERO, ROCHA, 2008).

Neste contexto, podemos apontar a chegada da *Provinha Brasil* como um modelo de avaliação externa para avaliar as turmas de alfabetização e como um instrumento de diagnóstico, reforçando a necessidade de uma avaliação diagnóstica.

Podemos considerar a *Provinha Brasil* como um dos principais instrumentos de avaliação externa em turmas de alfabetização. Imagina-se que o professor irá utilizar os resultados desse instrumento para verificar os progressos de seus alunos, revendo suas intervenções, uma vez que a Provinha irá apontar as necessidades individuais das crianças no âmbito da leitura e da escrita. Picolli e Camini (2012, p. 140) salientam que: “[...] a “Provinha Brasil vem desempenhando um papel de destaque no mapeamento das habilidades de leitura das crianças brasileiras e, ao mesmo tempo, na normatização das múltiplas didáticas da alfabetização que funcionam em nossas escolas [...]”.

Ainda no viés das políticas públicas e pensando em qualificar o ensino público, especificamente o processo de alfabetização conforme já dito, entrou em vigor neste ano de 2013 o PNAIC.

Considerando que vivemos em uma sociedade letrada, onde a leitura e a escrita são exigidas socialmente, é necessário repensar as situações de alfabetização e propiciar situações de letramento em sala de aula. Logo, o PNAIC vem ao encontro dessas mudanças na organização escolar, especificamente, no âmbito da alfabetização, pois o seu principal objetivo é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.

Os pressupostos teóricos do PNAIC afirmam que a criança pode ser considerada alfabetizada quando compreende e domina o sistema alfabético da escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia qualquer tipo de texto, ou seja,

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012, p. 08)

Podemos considerar a implantação do PNAIC como uma política pública quem vem cumprir uma exigência das demandas sociais e o resultado de avaliações externas, visando, principalmente, inserir a criança na cultura escolar, ampliando suas possibilidades de

aprendizagem – leitura e escrita. Para isto é necessário uma reorganização nos tempos e espaços escolares e, especialmente, na formação continuada dos professores.

Para pensar nessas mudanças, o programa prevê uma formação específica para os professores do 1º, 2º e 3º ano. A formação é organizada em encontros de quinze em quinze dias onde são trabalhadas temáticas que fazem parte do cotidiano escolar, tais como: conceito de alfabetização, letramento, avaliação, planejamento, rotina, lúdico, etc.

Uma das principais metas do PNAIC é reduzir o fracasso escolar, propiciando um maior tempo para que a criança consolide a aquisição do sistema de leitura e escrita, tendo como base os indicadores da Provinha Brasil.

2 Avaliação no Bloco Pedagógico: o que pensam as professoras⁸ de uma escola do Ensino Fundamental do município de São Leopoldo

Anterior à análise, apresentarei, a seguir, algumas considerações acerca das opções metodológicas e os pressupostos teóricos assumidos para a realização desta investigação.

2.1 Caracterização da escola

A escola escolhida para a investigação pertence à Rede Municipal de Ensino do Município de São Leopoldo(RS), caracteriza-se por ser uma escola de porte médio que atende aproximadamente 430 alunos - Educação Infantil até 6º ano do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. A escola oferece aos alunos o Programa Mais Educação, laboratório de Informática, biblioteca, sala de recursos e reforço escolar. O quadro docente tem 32 professores, quatro funcionários concursados, seis funcionários terceirizados e uma estagiária do curso de pedagogia.

A opção por esta escola ocorreu, primeiramente, por eu já estar inserida no espaço escolar e, por haver inquietações entre os professores da escola sobre a *Provinha Brasil*, formação do PNAIC, a não reprovação escolar e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

2.2 Caracterização da pesquisa

Para análise das informações apresentadas neste trabalho, optei por abordagem qualitativa, por acreditar que esse tipo de análise permite ao pesquisador explorar as informações coletadas. Além disso, a abordagem qualitativa possibilita uma compreensão detalhada dos significados e características de uma determinada situação. Ou seja, a abordagem qualitativa realça valores, crenças, representações, opiniões e atitudes que ajudam o pesquisador a compreender os fenômenos pesquisados, principalmente, quando este é caracterizado por um alto grau de complexidade (LUDKE, 1986; RICHARDSON,1999).

A coleta de dados ocorreu nos meses de julho a setembro de 2013. A escola tem duas

⁸ O termo será usado no feminino, por todos participantes serem mulheres.

turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano, e três turmas de 3º ano e duas professoras volantes (que transitam entre todas as turmas do bloco pedagógico). Devido à disponibilidade de tempo, para este estudo foram entrevistadas uma professora do 1ª ano, uma professora do 2º ano, três professoras do 3º ano e 01 professora volante.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento adotado na pesquisa pelo fato de ser uma técnica mais simples e muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois permite o contato direto do pesquisador com o pesquisado. Nesse tipo de entrevista as pessoas são mais motivadas a falar do que escrever (utilização de questionários) permitindo uma maior exploração da temática.

Os pressupostos teóricos que orientaram a análise dos dados de pesquisa tiveram três eixos: (1) avaliação diagnóstica/políticas de avaliação externa, considerando os estudos de Picolli e Canmini (2012); Morais e Albuquerque (2007), Maia (2013); Cafiero; Rocha (2008), Esteban (2012); (2) o programa de formação de professores PNAIC, considerando os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012); (3) e a não reprovação no bloco pedagógico a partir dos estudos de Pereira (2006).

2.3 Análise das informações coletadas

Inicialmente, apresento uma breve descrição das professoras entrevistadas, com a finalidade de conhecer sua formação, experiência profissional na área da alfabetização e ainda possibilitar um melhor entendimento de algumas concepções que defendem.

Foram entrevistadas seis professoras das turmas de alfabetização que possuem entre 8 e 20 anos de magistério; somente uma professora não tem magistério; quatro professoras têm graduação em pedagogia e duas estão cursando (uma em letras e a outra em pedagogia); das professoras que já possuem graduação, duas tem pós-graduação (educação infantil e anos iniciais e supervisão escolar) e uma está cursando a pós-graduação em neuropsicopedagogia.

Para o estudo proposto, três categorias de análise foram colocadas em evidencia: o *discurso das avaliações diagnósticas/avaliações externas* (a concepção teórica e prática das professoras em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos e às avaliações externas, como observam o efeito dessas em suas práticas docentes); o *discurso do Programa de formação docente PNAIC* (efeitos desse em suas práticas docentes); e, o *discurso sobre a não reprovação* (como observam essa política de inclusão na escola)⁹.

Em relação à primeira categoria, podemos observar que as professoras veem a avaliação nas turmas de alfabetização como algo processual, contínuo, que deve estar presente em todo o

⁹ A análise das entrevistas foi realizada a partir da abordagem da Análise Discursiva (GILL, 2002), por entender que esta abordagem traduz não só a linguagem realista mas como os diversos discursos presentes na linguagem.

fazer pedagógico, considerando todo o desenvolvimento que o aluno apresenta.

Isso ficou evidenciado, quando questionados sobre como veem a avaliação nas turmas de alfabetização, das professoras entrevistadas, cinco afirmaram que a avaliação é sempre diagnóstica, processual, contínua, diferenciada. Vejamos o que dizem duas professoras entrevistadas.

Continua. Tem que ser objetiva. Acho que tem que ser feita no dia a dia, de acordo com a necessidade do aluno, tu vê como ele está, e vai, continua trabalhando em cima das dificuldades dele.

Fonte: Professora A - Volante

[...]a avaliação é sempre diagnóstica, para a gente ver, tanto diagnóstica do nível dos alunos quanto do trabalho. Para estar acompanhando o que eles á aprenderam e como reformular o trabalho, redirecionar o trabalho pra... enfim, para o avanço de cada criança [...]

Fonte: Professora E - 2º ano

Somente uma professora afirmou que não ter “opinião formada” sobre o papel da avaliação nas classes de alfabetização. Acredita que a avaliação deve ir ao encontro da proposta pedagógica de cada escola.

Não tenho opinião formada sobre a avaliação nas classes de alfabetização, até porque ela vai variar de escola para escola, do regimento, do PPP, do professor. Seria necessário avaliar todos estes itens para concluir alguma coisa.

Fonte: Professora C- 1º ano

A avaliação como parte de um processo de diagnóstico ainda é reforçada pelas estratégias utilizadas pelas professoras. Todas afirmaram utilizar diversos recursos para avaliar seus alunos, desde a observação na realização das atividades (hipóteses levantadas pelas crianças até chegar à finalização) atividades em grupo e individuais, registros orais e escritos.

Observação, registros, trabalhos individuais, trabalhos em grupos... no grupo para ver eles (sic) construírem, para ver o que eles conseguem no grupo, muitas atividades individuais, leituras individuais, atividades orais, escritas, jogos, [...]

Fonte: Professora E- 2º ano

Observou-se também a preocupação de algumas professoras em considerar as características individuais das crianças no processo avaliativo, auxiliando-as, intervindo, contribuindo para o seu processo de aprendizagem, enfatizando que a avaliação não pode ser em momentos únicos, mas sim diária.

[...] dependendo de como foi o resultado a gente retoma os exercícios, as atividades, principalmente na parte da escrita, que tem aqueles erros, eles refazem, vão arrumando as palavrinhas, de retomar com eles, se faltou (sic) uma letrinha, qual faltou [...].

Fonte: Professora F - 3º ano

Tudo! Desde o caderno dele até um trabalhinho individual, né, um trabalho coletivo, até no comportamento. Eu acho que tem que ser avaliado todo o aluno.

Fonte: Professora B - 3º ano

Ainda notamos na fala das professoras a presença dos pressupostos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (2007) como algo relevante e que ajuda no processo de avaliação.

[...] tem o alfabeto e ele vai dizendo às letrinhas que ele sabe, se ele reconhece as letras, se eu estou trabalhando a escrita de frases, a compreensão delas, se tá (sic) silábico, pré-silábico [...]

Fonte: Professora A - Volante

De acordo com o depoimento das professoras, podemos observar a presença de uma avaliação diagnóstica de auxílio à alfabetização dos alunos. A avaliação diagnóstica indica ao professor as habilidades, competências que seus alunos já dominam e aponta onde é necessário intervir. Logo, a avaliação diagnóstica pode ser considerada como instrumento de reorientação da ação pedagógica.

Picolli e Camini (2012, p. 143) pontuam que a avaliação diagnóstica está imbricada em uma postura investigativa do professor: “[...] que, com um olhar diagnóstico, deve indicar não somente os conhecimentos adquiridos, mas o processo de aquisição em si, ou seja, o caminho construído pela criança para chegar a determinada resposta [...]”.

Além disso, a presença de uma avaliação diagnóstica vem ao encontro de um trabalho de alfabetização pautado nas tendências construtivistas (FERREIRO, TEBEROSKY, 2007). Observa-se o uso das hipóteses de alfabetização (classificadas pelas autoras como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético- alfabético) sendo usados como parâmetro para realizar um diagnóstico dos alunos.

Neste contexto, a avaliação diagnóstica envolve uma sondagem dos conhecimentos que os alunos dominam, ou seja, em que nível da alfabetização encontram-se, permitindo aos professores planejarem as intervenções necessárias para ampliar esses conhecimentos e verificar o que e como as crianças aprenderam. Infelizmente, percebe-se também o uso desse instrumento para classificar os alunos e não como uma possibilidade de redimensionar o trabalho pedagógico.

Embora possamos entender, a partir da fala das professoras, que ainda existe uma prática tradicional da avaliação, mesmo defendendo que procuram avaliar seus alunos no sentido de obter melhores resultados para a intervenção, ainda não está bem definido os objetivos desta

proposta de avaliação.

Neste sentido, ainda está muito presente no contexto escolar a avaliação como instrumento de regulação da aprendizagem onde seu potencial de diagnóstico não é referência para pensar-se na proposta de ensino. O material elaborado pelo grupo CEALE salienta esta questão:

[...] apreender o papel e significado da avaliação diagnóstica da alfabetização não com o sentido de rotular, classificar ou premiar profissionais e/ou escolas, mas com o intuito de compreender melhor processos de ensino e aprendizagem, com vistas à sua ampliação (CEALE, 2009, p. 90)

Em relação às avaliações externas, observamos que as professoras apresentam uma posição de crítica, mas também acreditam que essas avaliações podem contribuir para sua prática docente. Especificamente em relação à *Provinha Brasil*¹⁰, duas professoras salientaram que a estrutura da *Provinha* é algo negativo por trazer textos muito longos que dificultam a compreensão dos alunos. Ainda, outra professora afirmou que via a *Provinha* como uma questão política de mostrar que o país apresenta ou não um bom nível de alfabetização.

“(...) no primeiro semestre ali, eles tinham muita coisa, tinha textos, assim que eles não tinham visto, que não tinham noção ainda... a gente sabe que é uma proposta, que agora tá entrando o bloco pedagógico, então de repente no segundo ano do ano que vem vai estar melhor, mas assim, no ano passado foi bem complicado, porque do primeiro ano eles não tinham vindo alfabetizados, e ali tinha bastante coisa que eles deveriam ter visto... E no final do ano, ali no segundo semestre, mesmo assim tinham textos muito extensos para eles interpretar, e na matemática tinha muito gráfico, dificultou por causa disso.

Fonte: Professora F - 3º ano

“A Provinha Brasil eu vejo assim, mais como para uma questão política, assim para dizer se o Brasil está alfabetizado ou não, porque qualquer professora pode aplicar uma prova com os alunos, deixar eles fazerem em dupla enfim, como eu já vi ela ser aplicada de outras maneiras... eu acho assim que a Provinha Brasil é mais para, hum, mostrar politicamente que o Brasil está ou não em determinado nível, mas ela não certifica que realmente se o aluno está lendo e escrevendo.”

Fonte: Professora A- Volante

Ao serem questionadas se a *Provinha Brasil* trouxe mudanças em sua forma de avaliar, as professoras foram unânimes em afirmar que não houve mudanças no processo avaliativo, mas

¹⁰ A ANA foi aplicada pela primeira vez com os alunos do terceiro ano do ensino fundamental em novembro de 2013. Quando questionadas sobre a avaliação nas entrevistas, as professoras afirmaram que não tinham informação sobre a mesma.

sim, no trabalho pedagógico, principalmente, com o objetivo de atender as demandas da Provinha.

[...] para mim a Provinha Brasil me fez ver que a partir dos conteúdos propostos pela Provinha Brasil, me fez perceber que as crianças estavam prontas para mais conteúdos, né, que nem, por exemplo, a ideia de metade, né, que veio na Provinha Brasil do ano passado, acho que desse ano também, é as crianças sabem, só que eu nunca tinha trabalhado isso e então assim, despertou para outras coisas [...]

Fonte: Professora E – 2º ano

[...] do gráfico... trabalhei bastante com eles depois da avaliação né! Trabalhei gráficos, daí, é claro que a gente... desenvolvi o trabalho para aquele período, fiz interpretação de texto, fiz algumas questão de marcar, dentro do formato da Prova Brasil.

Fonte: Professora F – 3º Ano

As professoras entrevistadas consideram a *Provinha Brasil* como instrumento para uma avaliação diagnóstica. Acreditam que os resultados da avaliação podem ajudar na construção de um panorama da turma, possam sugerir os conteúdos a serem trabalhados, possam sugerir onde é necessária maior intervenção por parte professor, o que deve ser revisto e até mesmo conteúdos e atividades que não haviam sido pensados para aquele ano, mas são cobrados na *Provinha* e os alunos conseguem realizar.

[...] ela até é uma forma de fazer um diagnóstico da turma, pena que ela é mais para o meio do ano, ali. Ah, daí tu vê o que faltou trabalhar com eles, daí a partir dali tu retoma os conteúdos, para poder ir adiante até o final. E no final ela te ajuda bastante na avaliação, daí tu vê quem tá conseguindo ler sozinho, quem interpreta, a autonomia deles também... para fazer a avaliação.

Fonte: Professora F – 3º Ano

As falas das professoras evidenciaram pontos positivos (conteúdos cobrados) e negativos (estrutura do instrumento) em relação à *Provinha Brasil*. Também saliento que as professoras ainda resistem a essa avaliação externa. Elas aplicam, por exemplo, a *Provinha* com os alunos, corrigem-na e encaminham os resultados para a secretaria de educação, finalizando o procedimento. As questões do diagnóstico e das possibilidades de intervenção não são retomadas.

Essa postura evidencia o caráter de controle do instrumento, como sugere Maia (2013, p. 9):

[...] se relaciona com o poder que o avaliador (Secretaria de Educação) tem, por meio de instrumento de controle (Provinha Brasil), sobre o avaliado (professor e alunos), uma vez que a avaliação traz a possibilidade de pontuar o valor da aprendizagem escolarizada. A

avaliação é uma forma técnica de se exercer o controle e a autoridade sem evidenciar, por meio de procedimentos, que servem a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno, a informação a sociedade, etc.

O professor é muito importante no processo de alfabetização: o resultado de qualquer avaliação externa não aponta o que o aluno *já* domina. Cafiero e Rocha (2008) apontam que as observações, os registros dos professores em sala de aula são insubstituíveis e associados aos resultados das avaliações externas (no caso a *Provinha Brasil*). Devem propiciar o diagnóstico das turmas de alfabetização e indicar onde é necessária a intervenção docente.

Em relação à segunda categoria, programa de formação PNAIC, e se haverá mudanças em suas práticas docentes a partir dessa formação, as professoras questionadas apontaram que esperam que o programa acrescente pontos positivos a suas práticas, mas ressaltaram que não são favoráveis a alguns encaminhamentos da formação. Alertam para as questões financeiras, sociais, organização escolar e participação da família.

Eu gostaria que tivesse não porque eu acho que a minha avaliação está errada, mas porque eu considero assim que a gente como professora tem que estar sempre aberta para novas mudanças que sejam melhores... no final das contas nós não estamos muito bem em níveis de alfabetização, que eu penso que temos não é só pelo nosso trabalho, mais também condições financeiras, sócias, família, sociedade... então várias coisas que envolvem a aprendizagem do aluno e não apenas a Provinha, ou seja, lá como for [...]

Fonte: Professora A – Volante

Outro aspecto interessante mencionado pelas professoras foi que, com a formação, algumas estratégias pedagógicas que elas sabiam ser importantes, mas não eram tão valorizadas no cotidiano escolar, passaram a fazer parte da rotina das turmas, tais como: a leitura deleite, o texto coletivo, a escrita espontânea, a autoavaliação.

[...] a questão da leitura deleite, eu fazia leitura com eles, mas eu não fazia assim... Diariamente. Agora eu comecei a fazer e eles cobram bastante. A questão da escrita, textos coletivos... Coisas, assim, que a gente já vinha fazendo e tu sabe que tem que fazer e muitas vezes tu pula, tu pula de uma semana para a outra e vai deixando, não coloca na tua rotina como tem que ser [...]

Fonte: Professora F – 3º Ano

Podemos perceber que as professoras questionadas acreditam que o PNAIC deve contribuir para o seu fazer pedagógico. Contudo, observamos também uma resistência ao programa, ao considerarem-no como algo imposto. Além disso, e preocupam-se com o fato de não haver a reprovação e com a responsabilidade de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, como sugere a fala de uma das entrevistadas:

[...] Porque tem uma coisa que eu não concordo com esse PNAIC é aquela coisa que tem um tempo e que todos têm que estarem prontos né! Na idade certa serem alfabetizados, né!

Fonte: Professora D – 3º ano

Como o programa prevê que as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos, disponibiliza recursos para que isso seja efetivado, a partir, por exemplo, da formação dos professores e da distribuição de materiais didáticos (livros e jogos) para a escola. Porém, é necessário que a escola repense os tempos e espaços escolares para atender tudo que está proposto nos documentos oficiais do programa.

Um ponto positivo do programa é a formação docente, pois é inevitável pensar em propostas para a educação sem considerar o papel do professor para o sucesso de tal medida. Neste contexto, o PNAIC propôs mudanças para prática docente e ao mesmo tempo oferecendo a formação para os professores. Porém, a crítica encontra-se no fato que o PNAIC ter sido imposto e de pretender ser uma proposta de alfabetização, mas que em alguns casos foge da realidade escolar, uma vez que os professores estão cientes que não conseguirão alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade. Além disso, é necessário levar em conta a realidade das escolas públicas brasileiras que em alguns casos carecem não só de material didático pedagógico, mas de uma estrutura física que viabilize seu pleno funcionamento.

Assim, é necessário pensar os limites e as possibilidades do PNAIC, pois o programa deverá auxiliar nas melhorias da qualidade da alfabetização, mas outros problemas surgirão. O PNAIC envolve mudanças no fazer pedagógico dos professores, na concepção de avaliação, alfabetização e letramento, na definição do que a criança é capaz de fazer e como elas devem aprender, em fim, na proposta pedagógica da escola. Além disso, é oportuno necessário não ver o PNAIC como algo “milagroso”, quer resolva todos os problemas da alfabetização na educação brasileira. Tem de se levar em conta que considerar que o programa foi implantando neste ano e os resultados só aparecerão a médio e longo prazo. Daí a necessidade de investigar-se o impacto do programa no cotidiano escolar.

Quanto à última categoria, a não reprovação é um tema bastante polêmico e observamos na fala das professoras a resistência a não reprovar o aluno. Acredito que não houve discussões profundas a cerca da temática com os professores. Estamos cientes de que a reprovação não é algo bom para o aluno, que muitos ficam rotulados após uma reprovação e, ao pensarmos que a proposta do bloco pedagógico está imbricada na experiência das escolas organizadas em ciclos, sabemos que a reprovação não é a melhor opção. A fala da professora A do segundo ano remete-nos a esta posição:

Eu acho que eles deveriam ficar retidos, não é reprovados. Eu acho que no primeiro ano todos os alunos deveriam ficar até ler e escrever, depois que o aluno lê e escreve ele deveria ser avançado no meio do ano, qualquer momento do ano letivo...

Fonte: Professora A – Volante

Porém, a fala da maioria das professoras, quando questionadas sobre a não reprovação no bloco pedagógico (três primeiros anos escolares), remete à ideia de que a reprovação é necessária.

Acredito que se houver necessidade de reprovação ela deve acontecer, independente do

Fonte: Professora B – 3º Ano

A não reprovação escolar aponta para a necessidade de políticas públicas que contemplem a diversidade em sala de aula, e garantam condições de aprendizagem para todos. Isso implica em oferecer para às escolas condições efetivas de funcionamento e também condições para os professores exercerem a docência.

A questão da não reprovação escolar não é algo novo no cenário educacional brasileiro e envolve discussões profundas. Envolve, principalmente, a definição de objetivos para que os alunos alcancem e possam ser promovidos para o próximo ano sem prejuízo de sua aprendizagem. É necessário que a família participe ativamente da vida escolar da criança, auxiliando e criando condições para que haja um pleno desenvolvimento. Além disso as crianças que são aprovadas com lacunas devem ter garantido que no ano seguinte haja complementações para que tais lacunas sejam sanadas (PEREIRA, 2006).

O PNAIC defende a criação de projetos que assegurem a aprendizagem das crianças “[...] é preciso assegurar a existência de projetos de atendimento às crianças que não tenham alcançado as aprendizagens esperadas, sob pena de deixarmos que elas progridam sem consolidá-las.” (BRASIL, 2012, p. 21). Neste sentido, o programa defende a enturmação, isto é proporcionar às crianças com alguma dificuldade em determinada área um atendimento específico em um dia da semana no turno inverso. Ou seja:

[...] pensar em atividades em que crianças de várias turmas sejam agrupadas para o desenvolvimento de projetos que estimulem a aprendizagem de conteúdos que elas não estejam conseguindo apreender nas situações de ensino de suas classes regulares. Neste tipo de situação, as equipes de trabalho para o desenvolvimento do projeto são formadas por crianças de turmas diferentes. (BRASIL, 2012, p. 21).

A progressão continuada está vinculada a uma política de não reprovação escolar. Entretanto, é importante destacar que não representa simplesmente a promoção do aluno para o ano seguinte: deve estar vinculado ao progresso individual e contínuo do aluno, favorecendo o seu crescimento intelectual e preservando a qualidade educacional (PEREIRA, 2006). Resumindo, que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todas as crianças, pois se a

criança não for reprovada é necessário que todos os recursos sejam disponibilizados para viabilizar o seu progresso.

Assim, constatamos que as políticas públicas foram pensadas e implantadas no Brasil com o objetivo de qualificar o ensino, porém, na prática, nem sempre alcançaram os resultados esperados. Diante da realidade, outras questões surgiram, principalmente questões relacionadas à organização escolar das turmas de alfabetização no bloco pedagógico. Romper com a ideia de fragmentação da organização escolar é algo complexo.

Neste sentido, a avaliação não pode ser centrada em notas, com a finalidade de aprovação ou reprovação. A organização dos três primeiros anos em blocos remete à necessidade de rever a organização dos tempos e espaços escolares, bem como da própria proposta pedagógica da escola, tendo como eixo principal a aprendizagem do aluno. Para isto é necessário repensar a ação pedagógica do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo propus-me a investigar os efeitos das políticas públicas nas turmas de alfabetização (bloco pedagógico - 1º, 2º e 3º anos) de uma escola da rede municipal de São Leopoldo, enfatizando as práticas docentes avaliativas e tendo como foco a avaliação diagnóstica, avaliações externas (Provinha Brasil), a formação de professores (PNAIC) e a não reprovação no bloco pedagógico. Para atender a este objetivo busquei no contexto escolar algumas respostas a partir do ponto de vista de professoras alfabetizadoras.

As informações levantadas com este estudo apontaram que a política de avaliação externa e o programa *PNAIC*, aparentemente tragam mais qualidade ao ensino oferecido em nossas escolas. Contudo, tanto a avaliação como o programa não consideraram as reais necessidades dos professores.

Ao entrar em contato com a realidade, constatei que tais iniciativas não alteraram a prática dos professores, mas aquelas foram modificadas a partir da necessidade que os professores sentiam em atender às exigências do dia a dia da escola, em procurar meios para atender e propiciar a seus alunos uma aprendizagem significativa.

Também constatei que os professores atuam nos espaços escolares movidos por saberes construídos a partir da sua formação, experiência profissional e, principalmente, nas suas decisões, criações e improvisos diários da prática pedagógica. Este contexto particular do trabalho docente representa que dentro da sua sala de aula o professor tem autonomia para decidir o que ele acredita ser o melhor para seus alunos.

Ressalto, que a *Provinha Brasil* e o *PNAIC*, foram pensados com o objetivo de qualificar

a educação pública. E o sucesso dessas políticas está associado às condições do trabalho docente dentro da escola — horário destinado ao planejamento da prática pedagógica, material didático-pedagógico, salários condizentes, estrutura física das escolas, etc. — e à formação de professores. Caso contrário, em vez de trazer benefícios, as políticas trarão a insatisfação, resultando (na maioria das vezes) na resistência dos professores que leva ao insucesso das propostas.

Nesse sentido, vemos o lado positivo do PNAIC: o programa tem enviado para às escolas material didático (livros de literatura, didáticos, jogos) e tem proporcionado a formação para os professores, além de oferecer uma ajuda financeira para os mesmos (bolsa de duzentos reais). Por outro lado, o programa ainda é visto como algo imposto, uma vez que os professores que trabalham no bloco pedagógico foram “obrigados” a participar do PNAIC se quisessem continuar trabalhando com os anos do bloco.

Outra questão foi a não reprovação do aluno, que divide opiniões. Muitos acreditam que a não reprovação ajuda o aluno em relação à autoestima; outros, porém, defendem que há casos em que o aluno deve ser reprovado e que essa medida está dificultando o trabalho em sala de aula, pois os alunos estão sendo aprovados com muitas defasagens de aprendizagem. Finalizando, é decisivo refletir sobre essas questões a fim de promover uma educação de qualidade que tenha como objetivo proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de.; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (org.). *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições* para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL.. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 07 de 14 de Dezembro de 2010*. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo

Horizonte: Autêntica Editora : CEALE, 2008.

CEALE. Avaliação da alfabetização: como usá-la em sua função diagnóstica? *Revista Educação: Guia da Alfabetização*. São Paulo: Segmento, 2009. P. 78-90.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n. 51, ste/dez. 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GILL, Rosalin. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marinilda. Uso e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização por professores alfabetizadores. In: *Anais. I CONFALB - Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Belo Horizonte, MG: UFMG, Julho de 2013.

MELLO, Darlize Teixeira. Os testes ABC: avaliação da aprendizagem escolar nas décadas de 1930 a 1950. In: *Roteiro*. Joaçaba, v. 32. n. 2, p. 201-220, jul/dez. 2007.

PEREIRA, Daiana Braga. O Regime de Progressão Continuada e as Implicações na Organização Escolar em Escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Santa Maria/RS. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social – métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SÃO LEOPOLDO. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo*. São Leopoldo, RS: SMED, 2011

SOUZA, Sandra M. Zákia. Avaliação da aprendizagem : ênfases presentes na pesquisa no Brasil de 1930 a 1980. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 94. Ago. 1995

Documentos eletrônicos

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acessado em: 07/07/2013.

_____. *Provinha Brasil*. 2008. Disponível em <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>> Acesso em 07/07/2013.

CEALE/FAE/UFMG. *Políticas públicas como avaliação*. 2013. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/politicas-publicas-como-avaliacao.html> Acessado em 25/07/2013